



Anni Helenius

# **”NYT KASVATETAAN TULEVAISUUDEN VAIKUTTAJIA”**

Varhaiskasvatuksen opettajien näkemyksiä ympäristökasvatuksesta

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta  
Kandidaatintutkielma  
Joulukuu 2019

# TIIVISTELMÄ

Anni Helenius: "Nyt kasvatetaan tulevaisuuden vaikuttajia" Varhaiskasvatuksen opettajien näkemyksiä ympäristökasvatuksesta  
Kandidaatintutkielma  
Tampereen yliopisto  
Varhaiskasvatuksen tutkinto-ohjelma  
Joulukuu 2019

---

Ympäristökasvatuksen käsitteelle ei ole kovin selkeää määritelmää. Yleisesti ympäristökasvatuksella tarkoitetaan kasvatusta, jolla pyritään lisäämään ihmisen ympäristötietoisuutta. Tavoitteena on, että ihminen saa selkeitä tietoja ja taitoja, että voi toimia ympäristöä kunnioittaen. Ympäristökasvatus voidaan nähdä arvokasvatuksena, koska siinä pyritään vaikuttamaan kasvatettavan arvoihin. Ympäristökasvatuksen toteuttamiseen mielletään usein myönteinen ilmapiiri ja positiivisen kasvatuksen myötä oppiminen.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia näkemyksiä varhaiskasvatuksen opettajilla on ympäristökasvatuksesta. Lisäksi pyrittiin tarkastelemaan, miten ympäristökasvatuksen eri ulottuvuudet painottuvat ja näkyvät varhaiskasvatuksessa. Tutkimuksen tavoitteena oli myös selvittää, mitä varhaiskasvatuksen opettajat ajattelevat ympäristökasvatuksen toteuttamisesta ja sen tärkeydestä varhaiskasvatuksessa. Aineisto kerättiin teemahaastattelulla neljän opettajan haastattelussa. Tutkimusmenetelmänä käytettiin fenomenografista tutkimusotetta. Aineiston analyysissä käytettiin teorialähtöistä analyysiä hahmottamaan ympäristökasvatuksen ulottuvuuksien painottumista sekä aineistolähtöistä analyysiä etsimään vastauksia opettajien näkemyksiin ympäristökasvatuksen toteuttamisesta ja merkityksestä.

Tutkimuksen opettajat kokivat, että ympäristökasvatuksen ulottuvuuksista mikään ulottuvuus ei varhaiskasvatuksessa painotu ylitse muiden. Ympäristökasvatuksen ulottuvuuksien kirjaamisesta Varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin pidettiin osittain hyvänä asiana ja osittain huonona. Tutkimukseen osallistuvien opettajien haastatteluissa ympäristökasvatuksen toteuttamistavoiksi nousi muun muassa retkeily erilaisissa paikoissa, kestävän elämäntavan ja kestävän kehityksen tukeminen varhaiskasvatuksessa. Myös luonnosta ja eläimistä oppiminen nähtiin ympäristökasvatuksen toteuttamistavoiksi. Kaikki tutkimukseen osallistuvat opettajat olivat sitä mieltä, että ympäristökasvatuksen toteuttaminen on heille mielekäs asia etenkin, koska se on helppo liittää moneen erilaiseen toimintaan. Ympäristökasvatuksen toteuttaminen varhaiskasvatuksen piirissä koettiin merkitykselliseksi, koska opettajat uskoivat, että voivat vaikuttaa lasten tuleviin valintoihin näyttämällä muun muassa hyvää esimerkkiä siitä, miten luontoa kohdellaan. Tämän tutkimuksen johtopäätöksenä voidaan sanoa, että ympäristökasvatusta toteutetaan varhaiskasvatuksessa monipuolisilla tavoilla ja sen toteuttaminen koetaan merkitykselliseksi asiaksi.

Avainsanat: ympäristökasvatus, varhaiskasvatus, ympäristökasvatusmalli, haastattelu

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

# SISÄLLYS

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b>	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>TEOREETTISET LÄHTÖKOHDAT</b>	<b>6</b>
2.1	YMPÄRISTÖKASVATUKSEN KÄSITTEISTÖÄ	6
2.2	YMPÄRISTÖKASVATUSMALLIT	8
<b>3</b>	<b>YMPÄRISTÖKASVATUS VARHAISKASVATUKSESSA</b>	<b>12</b>
<b>4</b>	<b>TUTKIMUSMENETELMÄT</b>	<b>14</b>
4.1	TUTKIMUSKYSYMYKSET	14
4.2	LAADULLINEN TUTKIMUS JA HAASTATELU AINEISTONKERUUMENETELMÄNÄ	15
4.3	AINEISTONKERUU	16
4.4	AINEISTON ANALYYSI	17
<b>5</b>	<b>TULOKSET</b>	<b>20</b>
5.1	YMPÄRISTÖKASVATUKSEN ULOTTUVUUKSIEN PAINOTTUMINEN JA ULOTTUVUUKSIEN TÄRKEYS VARHAISKASVATUKSESSA	20
5.2	YMPÄRISTÖKASVATUKSEN ULOTTUVUUKSIEN NÄKYMINEN VARHAISKASVATUKSESSA	22
5.3	YMPÄRISTÖKASVATUKSEN TOTEUTTAMINEN JA SEN MERKITYS VARHAISKASVATUKSESSA	28
<b>6</b>	<b>POHDINTA</b>	<b>30</b>
6.1	JOHTOPÄÄTÖKSET	30
6.2	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS JA EETTISYYS	33
6.3	JATKOTUTKIMUSEHDOTUKSIA	35
<b>7</b>	<b>LÄHTEET</b>	<b>36</b>
<b>8</b>	<b>LIITTEET</b>	<b>39</b>

# 1 JOHDANTO

Ympäristökasvatuksen juuret ulottuvat 1960-luvun loppupuolelle. Tätä ajankohdtaa voidaan pitää ympäristökasvatuksen syntyajankohtana (Cantell 2004, 18). Vuonna 1977 Tbilisin ympäristökonferenssissa Georgiassa määriteltiin ympäristökasvatukselle tavoitteet koko maailmaan (UNESCO 1980). Lili-Ann Wolff (2004, 19) on kääntänyt konferenssissa kirjatut tavoitteet seuraavasti:

- "1. Kasvattaa selvään tietoisuuteen ja huoleen taloudellisten, sosiaalisten, poliittisten ja ekologisten tekijöiden riippuvuudesta toisistaan kaupunki- ja maalaisympäristössä.
  2. Mahdollistaa jokaiselle ihmiselle sellaisten tietojen, arvojen, asenteiden, sitoutumisen ja taitojen saaminen, joita tarvitaan ympäristön suojeluun ja parantamiseen.
  3. Luoda yksilöille, ryhmille ja koko yhteiskunnalle uusia ympäristöön liittyviä toimintamalleja."
- (Sytnik ym. 1985.)

Ympäristökasvatuksella on siis melko kaukaiset juuret ja vieläkin, vuonna 1977 hyväksytyt tavoitteet ohjaavat koko maailmaa ympäristökasvatussyössä eteenpäin ja antavat ohjeistusta ympäristökasvatuksen toteuttamisesta.

Tässä tutkimuksessa pyritään selvittämään ympäristökasvatusta varhaiskasvatuksen opettajien näkökulmasta, heidän haastatteluissaan nousevien teemojen avulla. Tutkimuskysymykset ovat:

1. Mikä ympäristökasvatuksen ulottuvuuksista painottuu eniten päiväkodin arjessa?
2. Miten ympäristökasvatuksen ulottuvuudet näkyvät varhaiskasvatuksessa?
3. Mitä opettajat ajattelevat ympäristökasvatuksen merkityksestä ja sen toteuttamisesta varhaiskasvatuksessa?

Aihe on merkityksellinen, koska ympäristökasvatus on nykyään kasvatustieteiläisissä paljon esillä ja aihe herättää paljon keskustelua. Ympäristökasvatus kä-

sitteenä on myös mainittu velvoittavassa asiakirjassa, Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa 2018, joten sen toteuttaminen varhaiskasvatuksessa on pakollista.

Andor-tietokannasta haettaessa käsitteellä ”ympäristökasvatus” ja rajattaessa aineisto rajaamaan vain opinnäytteitä, hakutulokset painottuvat enemmän peruskouluun tai esiopetukseen, kuin varhaiskasvatukseen ([Andor](#) luettu: 3.12.2019). Tämän takia koen tärkeäksi, että tutkimuksessa keskitytään varhaiskasvatuksen näkökulmassa olevaan ympäristökasvatukseen. Tutkimuksen avulla voidaan saada uutta tietoa ympäristökasvatuksesta ja sen toteuttamisesta varhaiskasvatuksessa.

Aiheen valintaan vaikutti olennaisesti myös oma kiinnostukseni ympäristökasvatusta kohtaan ja toisaalta myös halu oppia aiheesta lisää. Kandidaatintutkielman avulla pystyn tutkimaan itseäni kiinnostavaa aihetta ja saamaan luultavasti lisää tutkimustietoa aiheesta. Koen, että ympäristökasvatus on tämänhetkessä maailmassa erittäin tärkeä aihe ja sen toteuttaminen jokaisella koulutusasteella on merkityksellistä.

Ensimmäisenä tutkimuksen teoreettisissa lähtökohdissa määritellään käsitteitä, jotka liittyvät tutkimuksen aiheeseen. Tämän jälkeen tutkimuksessa perehdytään ympäristökasvatusmalliin, jonka avulla ympäristökasvatusta voidaan toteuttaa. Lisäksi avataan tutkimuksen metodologisia lähtökohtia, laadullisen tutkimuksen näkökulmasta sekä aineiston hankinnasta haastattelun keinoin. Metodologisten lähtökohtien avaamisen jälkeen tutkimuksessa keskitytään tutkimuksen teon vaiheisiin ja kerrotaan tuloksista. Tämän jälkeen tarkastellaan tuloksia teoreettisten lähtökohtien avulla. Pohdintaosuudessa avataan vielä johtopäätöksiä sekä pohditaan tutkimuksen luotettavuutta.

## 2 TEOREETTISET LÄHTÖKOHDAT

Tässä kappaleessa avataan ympäristökasvatukselle olennaista käsitteistöä. Keskeisimmät käsitteet ovat ympäristö, ympäristökasvatus sekä kestävä kehitys. Käsitteiden määrittelyn jälkeen perehdytään paremmin Joy. A. Palmerin luomaan ympäristökasvatusmalliin. Tämä malli toimii tutkimuksessa vahvasti teoreettisena viitekehyksenä ja sen pohjalta analysoidaan myöhemmin tutkimuksen aineistoa (ks. luku 4.4).

### 2.1 Ympäristökasvatuksen käsitteistöä

Ympäristökasvatukselle on monia määritelmiä ja monet käsitteet limittyvät ja sekoittuvat arkikielessä keskenään. Vuonna 2013 julkaistiin opas nimeltään *Yhteinen käsitys – kestävän kehityksen kasvatuksen ja koulutuksen sanasto ja käytännöt* (Kokkonen, Nikodin & Viberg). Oppaan tavoitteena on selventää ja yhtenäistää ympäristökasvatukseen liittyviä käsitteitä. Käsitteistön yhtenäistymisen myötä toimijat pystyvät keskustelemaan toistensa kanssa samoista asioista samoilla käsitteillä. (Kokkonen, Nikodin & Viberg 2013, 9.) Tässä tutkimuksessa käytetään oppaan käsitteistöä apuna selventämään ympäristökasvatuksen keskeisimpiä käsitteitä.

#### *Ympäristö*

Ympäristö on laaja määritelmä, johon liittyy luonnonympäristö sekä rakennettu ympäristö (Kokkonen, Nikodin & Viberg 2013, 35). Ympäristö nähdään usein ihmisen elinympäristönä, johon vaikuttavat ihmisten tekemät valinnat ja toiminta (Tilastokeskus 2019). Ympäristöön katsotaan kuuluvaksi myös sosiaalinen todellisuus ja sen muodostama kokonaisuus esimerkiksi ihmiset, yhteisöt ja institutiot. Ympäristön voidaan ajatella sisältävän myös ekologisen ja inhimillisen ulottuvuuden. Ekologiseen ulottuvuuteen liittyy erilaiset luonnonilmiöt ja luontoon liit-

tyvät asiat, mitkä tapahtuvat ilman ihmisen toimintaa. (Kokkonen, Nikodin & Vi-berg 2013, 35.) Inhimillinen ulottuvuus taas nähdään liittyvän kaikkeen toimin- taan, jossa ihminen on mukana, esimerkiksi kulttuurissa tai yhteiskunnassa (Wil- lamo 2005, 12).

### *Ympäristökasvatus*

Ympäristökasvatukselle on monenlaisia teorioita ja moni käsittää ympäristökas- vatuksen eri tavalla. Ympäristökasvatustyössä voidaankin nähdä kaksi erilaista näkökulmaa, teoriapohjainen tutkimuksellinen tieto ja toinen, käytännönläheinen, käytännössä opittu ja huomattu tieto. Ideaalissa tilanteessa kasvattaja hankkii ympäristökasvatustietoa oman toimintansa tueksi ja toisin päin, tutkimuksessa huomioidaan käytännössä huomattut kokemukset. (Cantell 2004, 12–13.)

Ympäristökasvatus on kasvatusta, jolla pyritään myönteisessä ilmapiirissä lisäämään ihmisten tietoisuutta ympäristöstä ja ympäristömyönteisyydestä (Pa- rikka-Nihti 2014, 20). Parikka-Nihti (2014) on teoksessaan nostanut esiin Suo- men ympäristökasvatuksen seuran määrittelyn (2002) ympäristökasvatukselle. Määrittelyn mukaan ympäristökasvatus on toimintaa, jossa elinikäinen oppimis- prosessi muuttaa arvoja, tietoja, taitoja ja toimintatapoja kestäväan elämänta- paan (Parikka-Nihti 2014). Tietoisuus ympäristöstä ja omasta toiminnasta ympä- ristön puolesta ovat ympäristökasvatuksen keskeisimpiä tavoitteita (Wolff 2004, 19).

Monelle käsite ympäristökasvatus saattaa näyttäytyä luontopainotteisena käsitteenä. On kuitenkin hyvä muistaa, että ympäristökasvatuksella tarkoitetaan monipuolista ympäristön käsittelyä ja siihen tulee liittää monipuolisesti kaikki ympäristöt. (Tani ym. 2007, 197.) Ympäristökasvatus on kasvatusta, jossa pyritään lisäämään kasvatettavan tietoisuutta kaikenlaisista erilaisista ympäristöistä. Elin- ikäinen oppiminen ja arvojen muuttuminen liittyy vahvasti keskusteluihin ympä- ristökasvatuksesta. (Cantell 2004.)

Värrin (2018) mukaan kasvatuksella on suuri voima siihen, miten ihmiset toimivat ekologisesti. Kasvatuksen avulla pystytään vaikuttamaan siihen, että ih- misten luontosuhde muuttuu. Lainsäädännön ja normien lisänä kasvatus on yksi suurimpia tekijöitä, jonka avulla muutoksia voi saada aikaan. (Värri 2018.)

### *Kestävä kehitys*

Kestävälle kehitykselle on yhtä moninaisia ja erilaisia määritelmiä kuin ympäristökasvatuksellekin. Vuonna 1987 julkaistiin raportti nimeltään *Yhteinen tulevaisuutemme*, jossa kestävä kehitys määriteltiin (Kaivola & Suomela, 9). Raportissa kestävä kehityksen todettiin olevan kehitystä, jossa otetaan huomioon tämän hetkiset tarpeet kuitenkin vaarantamatta seuraavien sukupolvien tarpeita (Kaivola & Suomela 1987, 9). Kestävä kehitys voidaan nähdä prosessina, jossa tunnistetaan yhtenäisyyksiä talouden, yhteiskunnan ja luonnon välillä ja pyritään ymmärtämään ja toimimaan näiden yhtenäisyyksien pohjalta (Kokkonen, Nikodin & Viberg 2013, 20).

Kestävä kehitys voidaan jakaa ekologisesti, taloudellisesti ja kulttuurisesti kestävään kehitykseen. Ekologisesti kestävällä kehityksellä tarkoitetaan muun muassa sitä, että pyritään vaalimaan luonnon monimuotoisuutta esimerkiksi käyttämällä luonnonvaroja säästeliäästi. Taloudellisesti kestävä kehitys voi olla esimerkiksi sitä, että kun tuotetaan uusia tavaroita, pyritään siihen, että ympäristö kuormittuu entistä vähemmän. Lisäksi tavoitteena on, että talouspolitiikka säilyy vakaana ja ihmisten hyvinvointi paranee. (Cantell 2004, 24–25.) Kulttuurisesti kestävään kehitykseen voi liittää myös käsitteen sosiaalisesti kestävä kehitys. Tällainen sosiokulttuurisesti kestävä kehitys on esimerkiksi suvaitsevaisuutta, kaikkien ihmisten hyvinvoinnin vaalimista ja välittämistä. Ihmisarvoa korostetaan sosiaalisesti kestävässä kehityksessä. (Parikka-Nihti 2014, 37–39.)

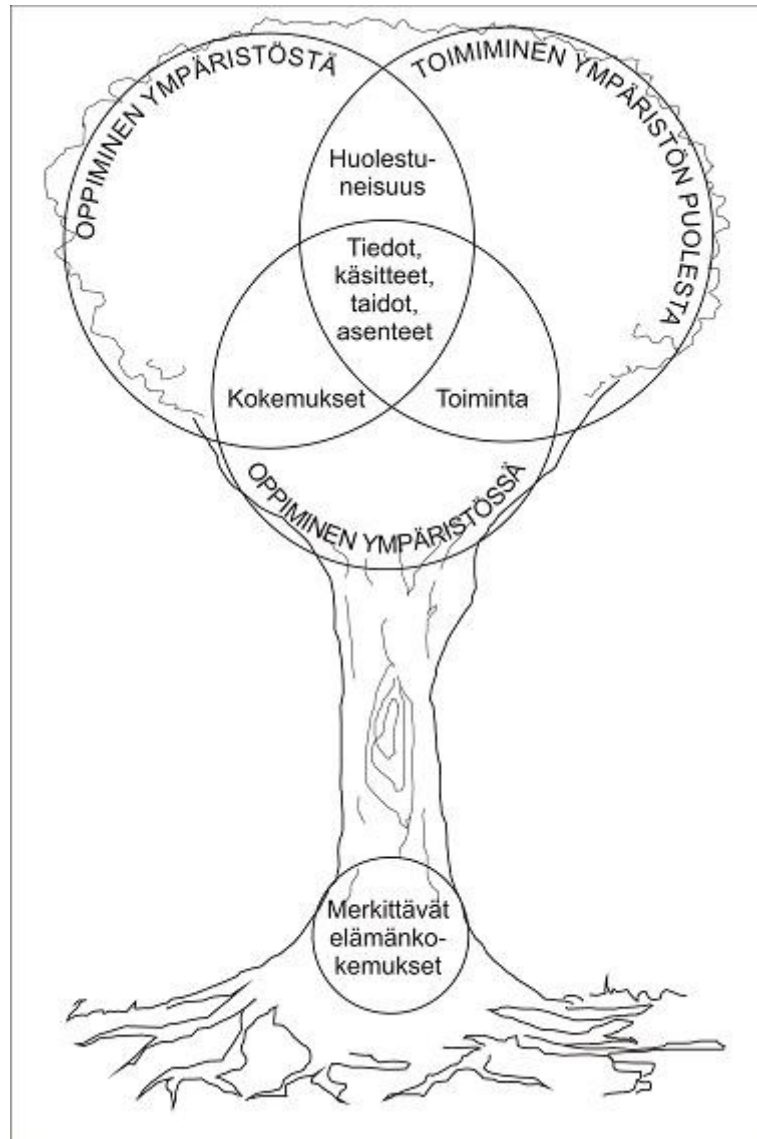
## **2.2 Ympäristökasvatusmallit**

Ympäristökasvatuksen tueksi on kehitetty monenlaisia ympäristökasvatusmalleja. Esimerkiksi Eila Jeronen ja Marjatta Kaikkonen (2001) ovat kehittäneet ympäristökasvatuksen ”talomallin”. Sanna Koskinen (1999) taas on muokannut ympäristökasvatusmallin, jossa painotetaan osallisuutta. (Cantell 2004, 63–65.) Tässä tutkimuksessa avataan Joy. A. Palmerin näkemyksiä ympäristökasvatuksesta ja hänen muodostamastaan mallista. Ympäristökasvatusmalli on tukena ympäristökasvatuksen toteuttamisessa ja suunnittelussa.

Joy. A. Palmer on tullut tunnetuksi ympäristökasvatuksen piirissä puumallistaan. Hän on kirjoittanut teoksen *Environmental education in the 21st century* (1998). Teoksessa Palmer esittelee mallin ympäristökasvatuksesta. Puumalli ryhmittelee



ympäristökasvatuksen kolmeen eri osa-alueeseen. Nämä osa-alueet voidaan nähdä myös Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018, 46–47) ympäristökasvatuksen ulottuvuuksina.



**KUVIO 1.** Joy. A. Palmerin puumalli (Palmer 1998, käänös Cantell, Kettusen (2002) pohjalta). (Ks. Cantell & Koskinen 2004, 68)

Ympäristökasvatuksen tarkoitus on pohjimmiltaan ihmisen omiin uskomuksiin ja asenteisiin vaikuttaminen. Päämääränä on löytää halu siihen, että pyritään elämään kestävästi ympäristön kannalta. (Palmer 1998, 274.) Ympäristökasvatuksen tarkoituksena ei ole keskittyä pelkästään negatiivisiin ajatuksiin ympäristön tuhoutumisesta ja siihen liittyvistä katastrofeista. Pyrkimyksenä on ennemminkin

kehittyä näkemään maailman kauneus ja löytää sisäinen halu sen säästämistä. Lyhyesti sanottuna se on siis ympäristöajattelun kehittymistä. (Palmer 1998, 267.)

Informaalilla kasvatuksella on suuri merkitys ympäristökasvatustyössä, koska kaikkialla yhteiskunnassa tapahtuva ympäristökasvatus tekee siitä vaikuttavan. Ei kuitenkaan pidä unohtaa formaalilla tasoilla kouluissa ja päiväkodeissa tapahtuvaa ympäristökasvatusta. (Palmer 1998, 274–275.) Kun ympäristökasvatusta on kaikkialla, sen vaikuttavuus lisääntyy ja ympäristökasvatuksesta tulee luonnollinen osa jokaisen ihmisen arkea.

Lähtökohdat puumallille ovat alkujaan vuodelta 1974, jolloin määriteltiin kolme erilaista piirrettä ympäristökasvatustyön tueksi. Tämä kolmiosainen jako julkaistiin Englannissa ja oli nimeltään ”Project Environment” (Neal & Palmer 1994, 19). Nykypäivänä nämä piirteet ovat puun latvuston kolme osa-aluetta.

Kuviosta 1 voidaan nähdä, että puumallissa alimmalla tasolla, puun ”juurissa” ovat merkittävät elämäkokemukset. Tämä tarkoittaa sitä, että ihmisen aiemmat kokemukset tulee ottaa toiminnassa huomioon. Näihin kokemuksiin vaikuttavat muun muassa kehitysvaihe ja kasvatettavan aiempi tietämys aiheesta (Cantell 2004, 69).

Puumallin osa-alueet ovat vapaasti suomennettuna oppiminen ympäristöstä, oppiminen ympäristössä sekä toimiminen ympäristön puolesta. (Palmer 1998, 140.) Vaikka osa-alueet ovatkin eriytetty, on hyvä muistaa, että kaikki osa-alueet limittyvät toisiinsa ja niitä ei voi täysin erottaa toisistaan. Jokainen osa-alue on yhtä tärkeä eikä minkään osa-alueista kuuluisi nousta toisen yli. (Palmer 1998, 143.)

*Oppiminen ympäristöstä* on osa-alue, jossa kasvatettava oppii lisää kokemuksiinsa perustuvaa kriittistä ja empiiristä tietoa (Cantell 2004, 69). Tämä osa-alue liittyy kognitiivisuuteen, erityisesti uuden oppimiseen, koska tavoitteena on uuden tiedon lisääminen (Palmer 1998, 137;142). Varhaiskasvatustilanteissa oppiminen ympäristöstä voisi tarkoittaa esimerkiksi veden eri olomuotojen tutkimista projektinomaisessa työssä. Varhaiskasvatuksessa oppiminen ympäristöstä jää hieman pienemmälle osuudelle, kuin oppiminen ympäristössä ja sen puolesta toimiminen. (Parikka-Nihti & Suomela 2014, 25–26.)

*Oppiminen ympäristössä* on puumallin toinen osa-alue. Tähän osa-alueeseen liittyy vahvasti kokemuksellisuus ja aktiivisuus (Cantell 2004, 69). Ympäristössä oppimiseen voi liittää kaksi eri näkökulmaa. Kasvatettava oppii ympäristössä käyttäessään ympäristöä oppimisen välineenä, mikä saattaa tehostaa oppimiskokemusta. Toisaalta taas ympäristöä voi käyttää oppimisen materiaalina, esimerkiksi kielten tai matematiikan oppimisessa. (Palmer 1998, 137;142.) Varhaiskasvatuksessa oppiminen ympäristössä voi näyttäytyä erilaisissa ympäristöissä toimimisessa sekä erilaisten ympäristöstä löytyvien oppimismateriaalien hyödyntämisen myötä (Parikka-Nihti & Suomela 2014, 25–26).

*Toimiminen ympäristön puolesta* liittyy siihen, että kasvatettavan asenteet ja arvot kehittyvät sellaisiksi, että hän ymmärtää oman toimintansa vaikutukset ympäristöön ja haluaa edistää ympäristön hyvinvointia. Tällainen ymmärrys voidaan toteuttaa, kun kasvatettavan ympäristötietoisuus lisääntyy ja hän saa oppia toiminnallisesti (Cantell 2004, 69). Tällä osa-alueella painotetaan eettistä kehitystä ja kasvatusta (Palmer 1998, 137;142). Varhaiskasvatusikäisille konkreettiset vinkit ja mallit ovat tällä osa-alueella suuressa roolissa. Esimerkiksi se, että päiväkodissa harjoitellaan lajittelemaan roskia tai vältetään ruokahävikkiä antaa lapsille mallin, miten voidaan toimia ympäristön puolesta. (Parikka-Nihti & Suomela 2014, 26–27.)

Puumallin keskellä (ks. Kuvio 1) on mainittu osatekijät: tiedot, käsitteet, taidot ja asenteet. Ne ovat rakenteita, joiden avulla ympäristökasvatusta toteutetaan ja ovat mallina opetuksen ja kasvatuksen suunnittelussa. (Palmer 1998, 143–144.) Pekka Harju-Autti (2011, 8) on avannut puumallin keskellä sijaitsevia osatekijöitä käsitellessään ympäristötietoisuutta. Ympäristötietoisuus on yhdistelmä arvoja ja asenteita, tietoja sekä taitoja ja kyvykkyyttä (Harju-Autti 2011, 8). Asenteista ja arvoista riippuu se, miten ihmiset kokevat esimerkiksi maapallon tuhoutumisen ja mitä he itse haluavat asian eteen tehdä. Tarvitaan kuitenkin sisäistettyä tietoa ja syy-yhteyksien tunnistamista, jotta ympäristötietoisuus voi toteutua. Viimeisenä osa-alueena ympäristötietoisuuden toteutumiseen tarvitaan myös automatisoituneita taitoja. (Harju-Autti 2011, 9–13.) Jotta ympäristökasvatus olisi vakuuttavaa tarvitaan kokemuksia, toimintaa ja huolestuneisuutta (Palmer 1998, 145). Nämä tekijät nähdään puumallin keskellä ympäristökasvatuksen toteuttamisen apukäsitteinä (ks. Kuvio 1).

### 3 YMPÄRISTÖKASVATUS VARHAISKASVATUKSESSA

Suomessa varhaiskasvatuksen toteuttamista määrää lainsäädäntö sekä valtakunnallinen suunnitelma varhaiskasvatuksen toteuttamisesta ja sen sisällöistä. Vuonna 2018 säädetty Varhaiskasvatuslaki (2018/540 § 2) määrittelee varhaiskasvatuksen näin:

”Varhaiskasvatuksella tarkoitetaan lapsen suunnitelmallista ja tavoitteellista kasvatuksen, opetuksen ja hoidon muodostamaa kokonaisuutta, jossa painottuu erityisesti pedagogiikka.” (Varhaiskasvatustalaki 2018/540 § 2)

Varhaiskasvatus kokonaisuudessaan on pedagogista toimintaa ja kaikkeen varhaiskasvatuksen piirissä olevaan toimintaan liitetään pedagogiikkaa mukaan.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018, 7–8) on laadittu varhaiskasvatuslain pohjalta ja antaa ohjeistukset ja määräykset varhaiskasvatuksen toteuttamisesta kunnalle, kuntayhtymälle tai yksityiselle palveluntuottajalle. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa on ohjeistuksia ja määräyksiä siitä, mitä sisältöjä varhaiskasvatuksessa tulee käsitellä ja miten monipuolista toiminnan tulee olla.

Vuonna 1985 ympäristökasvatuksen käsite saatiin mukaan Suomessa opetussuunnitelmiin. Tänä päivänä ympäristökasvatuksen käsite on mukana Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 35–36) sekä Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018, 46–47). Lukion opetussuunnitelman perusteissa (2015) sekä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) taas käytetään nimitystä kestävä kehitys, joka ymmärretään olevan osana ympäristökasvatusta.

### *Ympäristökasvatus Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa*

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin on jaoteltu viisi oppimisen aluetta. Nämä osa-alueet ovat näkyvissä myös Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014), jolloin oppimisen osa-alueet ovat jatkumona lapsen elämässä monta vuotta. Oppimisen osa-alueet ovat: Kielten rikas maailma, Ilmaisun monet muodot, Minä ja meidän yhteisömme, Tutkin ja toimin ympäristössäni sekä Kasvan, liikun ja kehityn (OPH 2018, 40). Ympäristökasvatus on liitetty Tutkin ja toimin ympäristössäni oppimisen osa-alueeseen.

Ympäristökasvatukseen sisällytetään kolme ulottuvuutta, joita ovat oppiminen ympäristössä, oppiminen ympäristöstä sekä toimiminen ympäristön puolesta. Varhaiskasvatuksessa lähiympäristö toimii oppimisympäristönä, mutta myös oppimisen kohteena. Ympäristökasvatuksen tavoitteita on, että lasten luontosuhde vahvistuisi ja vastuullinen toiminta ympäristössä kehittyisi. Yksi tavoite on myös johdattaa lapset kestävän elämäntavan seuraamiseen. (OPH 2018, 46.) Näissä tavoitteissa näkyy paljon samaa Palmerin puumallin kanssa. Luontosuhteen kehittäminen ja kestävän elämäntavan omaksuminen liittyy vahvasti ympäristökasvatukseen.

Retkeily lähiympäristössä, eli luontoympäristössä ja rakennetussa ympäristössä on varhaiskasvatuksessa ympäristökasvatuksen kannalta olennaista (OPH 2018, 47). On hyvä huomata, että ympäristökasvatus on laaja kokonaisuus eikä sen tule painottua vain luontoon. Rakennettu ympäristö tulisi olla yhtä suuressa roolissa ympäristökasvatusta toteuttaessa. (Ahonen 2017, 257–258.)

Varhaiskasvatuksessa painotetaan myönteistä oppimista, joten myös ympäristökasvatuksessa pyritään oppimaan myönteisten kokemusten kautta (OPH 2018, 47). Palmerinkin mukaan myönteinen kasvatus liittyy ympäristökasvatuksen tavoitteisiin (ks. luku 2.2). Pyrkimyksenä on saada lapset ymmärtämään omien tekojen vaikutus luontoon sekä edistää kestävään elämäntapaan kasvamista (OPH 2018, 47). Kestävä elämäntapa liitetään vahvasti ympäristökasvatukseen. Kehittyvän luontosuhteen edistäminen ja sen muokkautuminen sellaiseksi, että lapsi osaa arvostaa myös myöhemmin kestävää elämäntapaa, on tärkeää. (Ahonen 2017, 258.)

# 4 TUTKIMUSMENETELMÄT

Tutkimusmenetelmät -kappaleessa käydään läpi tutkimuskysymyksiä ja laadullisen tutkimuksen tutkimusmenetelmiä. Lisäksi kappaleessa avataan aineistonkeruuta ja aineiston analyysin tapoja.

## 4.1 Tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää varhaiskasvatuksen opettajien näkemyksiä ympäristökasvatuksesta. Tavoitteena on, että tutkimuksen avulla pystytään selvittämään ympäristökasvatuksen ulottuvuuksien painottumista varhaiskasvatuksessa sekä saada selville opettajien mielipiteitä ympäristökasvatuksen jaotellusta Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa. Tavoitteena on saada erilaisia ja omakohtaisia näkemyksiä ympäristökasvatuksen toteuttamisesta ja sen merkittävydestä varhaiskasvatuksesta. Tutkimuskysymyksiksi on muotoutunut kolme kysymystä, jonka avulla saadaan tietoa ympäristökasvatuksesta varhaiskasvatuksessa. Nämä kolme kysymystä ovat:

1. Mikä ympäristökasvatuksen ulottuvuuksista painottuu eniten päiväkodin arjessa?
2. Miten ympäristökasvatuksen ulottuvuudet näkyvät varhaiskasvatuksessa?
3. Mitä opettajat ajattelevat ympäristökasvatuksen merkityksestä ja sen toteuttamisesta varhaiskasvatuksessa?

Tutkimus on rajattu vastaamaan kolmeen edellä mainittuun kysymykseen, koska niiden avulla saa kuvan siitä, mitä opettajat ajattelevat ympäristökasvatuksesta

ja mikä ympäristökasvatuksessa koetaan tärkeäksi. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen avulla pyritään selvittämään sitä, mikä ulottuvuuksista painottuu ja mikä koetaan tärkeäksi. Toisen tutkimuskysymyksen myötä pyritään löytämään vastauksia ulottuvuuksien näkymiseen ja kolmannella tutkimuskysymyksellä halutaan selvittää, millainen merkitys ympäristökasvatuksella on varhaiskasvatuksessa.

#### *4.2 Laadullinen tutkimus ja haastattelu aineistonkeruumenetelmänä*

Tutkimusmenetelmänä tässä tutkimuksessa käytetään laadullista menetelmää. Jari Eskolan ja Juha Suorannan (1998, 15) mukaan laadullisen tutkimuksen tunnusmerkeiksi voidaan nostaa esimerkiksi aineistonkeruumenetelmä, joka on usein kirjoitettua tekstiä. Myös tutkittavien näkökulman huomioiminen, hypoteettisuus ja narratiivisuus ovat laadullisen tutkimuksen tunnusmerkkejä (Eskola & Suoranta 1998, 15). Laadullisessa tutkimuksessa yleistämiseen ei ole tarvetta ja ilmiön kuvaaminen ja ymmärtäminen koetaan laadullisen tutkimuksen piirteiksi. Usein laadullisen tutkimuksen tutkimusmenetelmänä onkin haastattelu tai havainnointi. (Kananen 2014, 18–19.) Monet tutkijat toteavat, että laadullinen tutkimus on syklinen ja tutkimuksen eri vaiheet voivat vaihdella ja eri osa-alueisiin voidaan palata missä vaiheessa tahansa (esim. Kananen 2014; Eskola & Suoranta 1998; Tuomi & Sarajärvi 2018). Joissain tutkimuksissa nähdään sekä laadullisia että määrällisiä menetelmiä ja ne voivat tutkimuksessa sekoittua (Kananen 2014, 23). Tutkimukset voivat olla laadullisen ja määrällisen tutkimuksen yhdistelmiä.

Tässä tutkimuksessa käytetään fenomenografista tutkimusotetta. Fenomenografisessa tutkimusotteessa pyritään selvittämään ihmisten käsityksiä ja käsitysten eroavaisuuksia. Kasvatustieteessä fenomenografinen tutkimusote on melko yleinen ja aineistot ovat yleensä haastatteluaineistoja. Fenomenografisen tutkimusotteen myötä pystytään saamaan vastauksia tutkimuskysymyksiin ja analysoimaan vastauksia löytyneiden eroavaisuuksien mukaan. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

Tutkimuksessa aineistonkeruumenetelmänä käytetään haastattelua. Koska tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, mitä opettajat itse ajattelevat ympäristö-

kasvatuksesta, on luonnollista, että asiaa tutkitaan haastattelemalla. Haastattelun avulla pyritään selvittämään, mitä ihminen ajattelee tietystä asiasta (Tuomi & Sarajärvi 2018, 84). Aineistonkeruu toteutetaan yksilöhaastattelulla teemahaastattelun mukaisesti. Yksilöhaastattelu valikoitui aineistonkeruumenetelmäksi, koska sen myötä voidaan saada vastauksia yksittäisen henkilön mielipiteisiin (Lindblom-Ylänne, Paavilainen, Pehkonen & Ronkainen 2011, 116).

Teemahaastattelu haastattelumenetelmänä on melko keskustelunomainen keino haastatella. Haastattelurunkoon laaditaan teemoja ja teemojen alle pohditaan alustavia haastattelukysymyksiä. (Raittila, Vuorisalo & Rutanen 2017, 321.) Keskeisten teemojen miettimistä on syytä pohtia tarkkaan, jotta tutkimuskysymyksiin voidaan saada vastauksia (Hyvärinen 2017, 22).

Tässä tutkimuksessa teemahaastattelun teemat nousivat melko nopeasti suoraan tutkimuskysymyksistä. Haastattelurunkoon (ks. Liite 2) teemoiksi nousivat ympäristökasvatuksen ulottuvuudet, ympäristökasvatuksen merkitys ja ympäristökasvatuksen toteuttaminen. Teemojen alle mietittiin valmiiksi muutamia kysymyksiä. Lisäksi haastattelurunkoon jätettiin tilaa ”vapaalle sanalle”, jolloin mahdollistettiin Hyvärisen (2017, 22) mainitsema haastateltavien mahdollisuus vaikuttaa haastattelun teemoihin. Tällöin varmistettiin, että haastattelussa nousee esiin haastateltavien tärkeimmäksi koettu asia aiheeseen liittyen (Hyvärinen 2017, 22). Haastattelurungon alussa kysytään taustakysymyksiä varhaiskasvatuksen opettajan koulutustaustasta ja alalla toimimisen kestoon liittyen.

### *4.3 Aineistonkeruu*

Tutkimuksen aineistonkeruu toteutettiin marraskuun 2019 aikana. Tutkimukseen osallistui neljä varhaiskasvatuksen opettajaa Pirkanmaalta. Aineistonkeruu toteutettiin yksilöhaastatteluilla ja haastateltavia pyrittiin saamaan tutkimukseen mukaan sähköpostiviestein ja puhelimitse. Tutkimuslupa pyydettiin tutkimukseen osallistuvilta opettajilta, koska tutkimuksessa pyrittiin selvittämään vain opettajan omia näkemyksiä. Haastatteluun osallistuminen oli täysin vapaaehtoista. Haastattelut toteutettiin kunkin varhaiskasvatuksen opettajan työpaikalla ja ne äänitettiin haastattelun litterointia varten.



Kaikki haastattelut kestivät alle puoli tuntia. Lyhyin haastattelu kesti noin kymmenen minuuttia ja pisimmän haastattelun kesto oli 26 minuuttia. Kaksi haastattelua kesti noin 15 minuuttia. Haastattelut litteroitiin melko yksinkertaisella litteroinnin tavalla, mikä tarkoittaa, ettei esimerkiksi kaikkia äänenpainoja merkitty litteraattiin erikseen. Yksinkertainen litterointi riitti, koska aineiston analyysiin käytettiin teemoittelua, jolloin esimerkiksi yksittäiset intonaatiot tai päällekkäiset puhumiset eivät ole suuressa roolissa aineistoa analysoidessa. (Lindblom-Yläne ym. 2011, 119.) Yhteensä litteroitujen aineistojen pituus oli noin 18 sivua fonttikoolla 12. Litteroidut aineistot nimettiin tunnistekirjaimilla A, B, C ja D sattumanvaraisessa järjestyksessä.

#### *4.4 Aineiston analyysi*

Aineisto analysoitiin sisällönanalyysin keinoin. Sisällönanalyysissä tarkoituksena on analysoida tekstiä ja saada aikaiseksi tiivistetty kuvaus (Tuomi & Sarajärvi 2018, 117). Aineiston analyysiin käytettiin sekä teorialähtöistä analyysia, että aineistolähtöistä analyysia. Teorialähtöisen analyysin avulla pyrittiin saamaan vastaus ensimmäiseen ja toiseen tutkimuskysymykseen ulottuvuuksien painottumisesta ja niiden näkymisestä varhaiskasvatuksessa. Aineistolähtöisen analyysin myötä taas etsittiin vastausta ympäristökasvatuksen merkitykseen ja toteuttamiseen.

Teorialähtöiseen analyysiin liittyy jokin aiempi teoria, malli tai käsitteistö (Tuomi & Sarajärvi 2018, 127). Tässä tutkimuksessa Joy. A. Palmerin puumalli loi tutkimukselle teoriapohjan, jonka valossa aineistoa lähdettiin analysoimaan. Aloitin teorialähtöisen analyysin toteuttamisen rakentamalla analyysirungon. Tähän analyysirunkoon kokosin yläluokiksi Palmerin puumallin (ks. luku 2.2) mukaisesti kolme osa-aluetta oppiminen ympäristössä, oppiminen ympäristöstä ja toimiminen ympäristön puolesta. Luin aineiston monta kertaa läpi tekemättä siihen vielä mitään merkintöjä saadakseni aineistosta hyvän kokonaiskuvan. Tämän jälkeen kävin aineiston läpi ja etsin sieltä kaikki kyseisiin osa-alueisiin liittyvät kommentit ja merkitsin ne eri väreillä. Koodasin ulottuvuuden oppiminen ympäristössä ja siihen liittyvät maininnat vihreällä, oppiminen ympäristössä punaisella ja toimiminen ympäristön puolesta sinisellä. Läpikäymisen jälkeen liitin sitaatit oikeiden osa-alueiden alle taulukkoon. Numeroin sitaatit, jolloin sain selville, montako

mainintaa kunkin osa-alueen alapuolelle tuli. Analyysin jälkeen luin tuloksia vielä uudelleen ja huomasin, että ulottuvuuksien alle pystyi määrittämään alakäsitteitä. Liitin alateemat mukaan kehikkoon (ks. valmis analyysikehikko: Kuvio 2) ja lisäsin maininnat oikeiden alateemojen alle. Tämän jälkeen kävin aineiston vielä muutama kertaan läpi, jolloin löysin vielä lisää alateemoihin liittyviä mainintoja.

---

### OPPIMINEN YMPÄRISTÖSSÄ

(Toimiminen ympäristössä/ympäristöstä löytyvien oppimismateriaalien käyttäminen toiminnassa)

Retket metsään ja luontoon

Rakennettuun ympäristöön tutustuminen

Ympäristössä toimimisen hyödyt

---

### OPPIMINEN YMPÄRISTÖSTÄ

(Uuden tiedon lisääntyminen, kasvatettava oppii lisää kriittistä ja empiiristä tietoa)

Eläimet, kasvit ja luonto

Vuodenajat ja sää

Kulttuuri

Ympäristöstä oppimisen hyödyt

---

### YMPÄRISTÖN PUOLESTA TOIMIMINEN

(Kasvatettavan arvojen ja toiminnan kehittyminen sellaiseksi, että toimii ympäristön puolesta ja ymmärtää miksi niin tehdään)

Konkreettiset keinot

Eettinen toiminta ja ajattelun kehitys

Kestävä kehitys

---

## KUVIO 2. Joy. A. Palmerin puumallia mukaillen rakennettu analyysikehikko

Jotta kolmanteen tutkimuskysymykseen ympäristökasvatuksen merkityksestä ja toteuttamisesta voitiin saada vastauksia, piti aineistosta etsiä niihin liittyvät maininnat. Aineistolähtöisessä analyysissä käytettiin teemoittelua. Teemoittelussa

tavoitteena on löytää aineistosta samoja asioita ja koota niitä samojen teemojen alle. Näin syntyy sekä pääteemoja että alateemoja. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Teemoittelussa lähtökohtana on se, mitä eri teemoista on aineistossa sanottu. Tämä mahdollistaa myös sen, että eri teemojen näyttäytymistä aineistossa voidaan vertailla. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 105–107.)

Aloitin aineistolähtöisen analyysin lukemalla taas uudestaan koko aineiston tekemättä siihen merkintöjä. Tämän jälkeen etsin aineistosta ympäristökasvatuksen toteuttamisen mielekkyyteen ja ympäristökasvatuksen merkitykseen liittyviä mainintoja. Pääteemojen hahmotteluun apuna oli tutkimuskysymykseni: Mitä opettajat ajattelevat ympäristökasvatuksen merkityksestä ja sen toteuttamisesta? Pääteemoiksi nousi tutkimuskysymyksestä kaksi erilaista teemaa, ympäristökasvatuksen merkitys ja ympäristökasvatuksen toteuttaminen. Värikoodasin ympäristökasvatuksen merkitykseen liittyvät maininnat keltaisella ja toteuttamiseen liittyvät maininnat oranssilla. Kävin aineiston läpi monta kertaa, jotta löytäisin kaikki maininnat, jotka liittyvät kahteen edellä mainittuun teemaan. Tämän jälkeen liitin koodatut maininnat kahden yläteeman alle, jotta saisin kokonaiskuvan siitä, millaisia mainintoja aineistosta löytyi.

## 5 TULOKSET

Tulokset -kappaleessa avataan tuloksia kolmen tutkimuskysymyksen myötä. Ensimmäisessä alaluvussa käsitellään ympäristökasvatuksen ulottuvuuksien painottumista varhaiskasvatuksessa. Tulosten mukaan ympäristökasvatuksen ulottuvuuksista mikään ulottuvuus ei opettajien mielestä painotu enempää kuin muut. Toisessa alaluvussa esitellään ympäristökasvatuksen ulottuvuuksien näkymistä varhaiskasvatuksessa. Kolmannessa alaluvussa avataan opettajien näkemyksiä ympäristökasvatuksen toteuttamisesta ja sen merkityksestä varhaiskasvatuksessa. Ympäristökasvatuksen toteuttaminen nähtiin yleisesti positiivisena asiana ja sen toteuttamiseen oli monenlaisia keinoja. Tulosten mukaan ympäristökasvatus koettiin merkittäväksi asiaksi toteuttaa jo varhaiskasvatuksesta asti.

### *5.1 Ympäristökasvatuksen ulottuvuuksien painottuminen ja ulottuvuuksien tärkeys varhaiskasvatuksessa*

#### *Ulottuvuuksien painottuminen varhaiskasvatuksen opettajien mielestä*

Ympäristökasvatuksen ulottuvuudet painottuivat varhaiskasvatuksen opettajien puheissa melko saman verran. Haastattelussa ulottuvuuksista ja niiden merkityksestä kysyttiin suoraan yhdessä kysymyksessä (ks. Liite 2) ja kaikki opettajat olivat sitä mieltä hetken asiaa mietittyään, ettei mikään ulottuvuus painotu enemmän kuin muut, tai ettei laadukkaassa varhaiskasvatuksessa minkään ulottuvuuden kuulu painottua enempää kuin muut. Mielenkiintoista oli, että ensimmäiseksi kun esitin kysymyksen: Painottuuko jokin ympäristökasvatuksen ulottuvuuksista enemmän kuin toiset? Vastaukseksi tuli, että ympäristön puolesta toimiminen saattaa painottua eniten, jos pitää valita jokin ulottuvuus. Toisaalta kaksi opettajaa oli sitä mieltä, että ei painotu, vaikka mainitsevatkin ympäristön puolesta toimimisen kysymyksen yhteydessä. Vastaukseksi saatiin myös, että jos kasvattaja

ei ole perehtynyt aiheeseen, niin ympäristön puolesta toimiminen saattaa painotua eniten. Tätä perusteltiin muun muassa sillä, että ympäristön puolesta toimiminen on melko pieniä tekoja ja se on helpoiten toteutettavissa.

”Ehkä jos mä sanoisin, jos on laadukasta varhaiskasvatusta niin ei niistä painotu mikään vaan ne on aika sopusoinnussa keskenään. Ja sitte, jos se henkilöstö on perehtynyt siihen ympäristökasvatukseen niin sillon, mutta sitten jos ei ole niin sitte vois olla niin, että se ympäristön puolesta toimiminen vois olla vaikka semmonen joka tota ku se on ehkä lapsilla semmonen aika pieniä asioita, kerätään roskaa luonnosta tai tai sitten ruokitaan talvilintuja tai ne on semmosia...”

”Mmmm, totaa hmm öö no en välttämättä ehkä aika sillei niinkun kokonaisvaltaisesti aattelin, että asioita huomioidaan, mähän oon siis pienten ryhmässä täällä...että sillai pienimuotoisesti pienempien kanssa...”

Yhdessä haastattelussa esiin nousi myös se, että asiaa tarkemmin mietittyään opettaja vaihtoikin mielipidettään sellaiseksi, ettei mikään ulottuvuus painotu toiminnassa enempää kuin muut.

”...ehkä toimiminen ympäristön puolesta vois olla semmonen, mikä kolme viiva viisivuotiaiden kanssa olis niinkun eniten niinku vahvinta meillä. En oo varma...No voiks peruuttaa vielä, pitääkö valita yks? Mää jotenkin nyt rupe sin miettiin, että ehkä ne onkin kaikki vähän semmosta tasapaksua pullaa. Kuitenkin se semmonen tutkiminen ja havainnointi, ilmiöt ja sitte se tapahtuu siellä luonnossa ja on luonto mistä opitaan. Ehkä se onkin niin, että ne onkin kaikki aikalaille tasasta. En tietoisesti ainakaan painota mitään niistä.”

#### *Ulottuvuuksien merkitys Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa*

Osa opettajista koki hyödylliseksi sen, että Varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin on kirjattu ylös ympäristökasvatuksen ulottuvuudet. Yksi opettaja koki, ettei ulottuvuudet välttämättä avaudu kaikille opettajille. Tässä taustalla oli se, että opettaja itse oli käynyt ympäristökasvattaja tutkinnon, jossa ulottuvuuksia oli avattu. Myös toista opettajaa haastatellessa kävi ilmi, että ulottuvuudet aukenivat paremmin vasta sen jälkeen, kun hän oli ohjannut ympäristökasvatuksen tutkintoa opiskelevaa työkaveriaan.

”Nooh, toisaalta ihan hyvä, mutta näin ympäristökasvattajalle ne kyllä avautuu, mutta mä sanoisin, jos mä en ois ympäristökasvattaja, nii mä en ehkä ymmärtäis mitä ne tarkoittaa, että ehkä vähän, vois se olla ehkä erikin tavalla ilmastu siellä. Et voi olla, että se ei aukee kaikille kasvattajille, koska se vasu on tarkotettu kuitenkin kaikille kasvattajille.”

”Ei kyllä mun mielestä se on ihan hyvä ja vielä niinkun laaja-alaisemmin se ku mitä se helposti ymmärretään, niinku ku aattelee, että siinä on paljon muutakin ulottuvuutta, kun mitä ympäristössä. On esimerkiksi olemassa olevaa kulttuuria ja historiaa, et se on niin moniulotteista. Mun mielestä se on ihan hyvä.”

”No siis toisaalta siis kyllähän se. Mähän olin (työkaverin nimi) ohjaaja silloin tota kun (työkaverin nimi) opiskeli ympäristökasvattajaks niin se oli toisaalta ihan hyvä, että tollai avattiin, että ai niin, että nää on niinku, tällainhän sen voi ajatella tosiaan, että ajatellaan että opitaan ympäristöstä (painottaa ympäristöstä) ja opitaan siellä ympäristössä (painottaa ympäristössä), että ei se nyt pahitteeks oo, vaikka se toiminta itsessään oiskin saman tyylistä. Ehkä niin sitten kyllä se ehkä ajattelullisesti on ihan hyvä, että mielummin on yksityiskohtasempi kuin että se ois jotenkin semmonen tosi laave.”

Ympäristökasvatuksen ulottuvuuksien kirjaamisesta Vasuun oltiin osittain eri mieltä. Kaksi opettajaa oli sitä mieltä, että on hyvä, että ulottuvuudet on eritelty ja yksi opettaja sitä mieltä, että ulottuvuuksien jaottelu, ei välttämättä avaa ympäristökasvatuksen määritelmää kaikille opettajille.

## 5.2 Ympäristökasvatuksen ulottuvuuksien näkyminen varhaiskasvatuksessa

### *Ympäristössä oppiminen*

Analyysin myötä ympäristössä oppiminen oli ulottuvuus, mikä mainittiin opettajien puheissa eniten. Opettajat eivät itse sanoneet, että kyseinen ulottuvuus painottuu eniten, mutta siihen liittyviä mainintoja ilmeni aineistossa runsaimmin. Mainintoja, jotka liittyivät ympäristössä oppiminen ulottuvuuteen, oli 22 (ks. Taulukko 1.). Ympäristössä oppiminen ulottuvuuden alateemoiksi nousivat Retket metsään ja luontoon, Rakennettuun ympäristöön tutustuminen ja Ympäristössä toimimisen hyödyt.

### TAULUKKO 1.

Alateema	Mainintojen määrä
Rakennettuun ympäristöön tutustuminen	5
Retket metsään ja luontoon	9
Ympäristössä toimimisen hyödyt	8
Yhteensä	22

Suuri osa maininnoista liittyi metsään ja siellä toimimiseen. Eniten mainintoja mitä tähän ulottuvuuteen liittyi, oli retkeily eri paikoissa. Retkeilyä tapahtui eniten lähiympäristössä, usein metsässä. Opettajat myös mainitsivat, että eri ikäiset ryhmät retkeilevät luonnossa eri tavalla ja isommat retkeilevät enemmän kuin pienet.

"Voi sanoo, että aina on joku pienryhmä tuolla jossakin metsässä ja sitten me käydään ihmettelemässä tota järveä."

"...retkeillään viikoittain ympäri vuoden."

"Me oikeestaan aina alotetaan syksy sillain, että meillä on aina semmonen yks retkipäivä viikossa et käydään tässä lähimaastoissa...isommat taas jatkaa isompien ryhmän kanssa, että tota läpi vuoden sitten ja sitten taas keväällä, kun on sopivan lämmin niin me jatketaan pienten kanssa sitä luonnossa retkeilyä."

Yhden opettajan haastattelussa nousi esiin, että lähes kaikki oppiminen tapahtuu ulkona, koska ryhmä on ulkopainotteinen ja on joka päivä suurimman osan päivästä metsässä. Ulkoryhmässä toimiva opettaja näki asian niin, että ilman ympäristöön fyysisesti menemistä, ympäristökasvatuksen idea ei toteudu ja ympäristökasvatusta ei tapahdu.

"Mä voin siihen vielä vastata, että kun sä niistä kolmesta ulottuvuudesta niin, että jos mennään sinne ympäristöön itsessä niin sen jälkeen ne ulottuvuudet aukee ihan eri tavalla et se, jos ympäristökasvatusta toteutetaan et se luonto ja se ympäristö ei oookkaan siinä, et vaikka pöydän ääressä tai vaikka kirjasta oppimalla niin se on ihan eri asia, kun sitten että se lapsi menee sinne ympäristöön. Sen jälkeen on helppoo toteuttaa niitä kaikkia kolmee ulottuvuutta. Ilman et menee itse sinne luontoon niin se ei ehkä tapahtu TAI ympäristöön. Voihan se olla, vaikka kaupunki mitä tutkitaan."

Ympäristössä oppiminen näkyi opettajien puheissa eniten retkeilynä ja ulkoiluna luonnossa. Rakennettuun ympäristöön tutustuminen nousi vain yhden haastattelun puheissa esiin. Hän mainitsi monta kertaa myös rakennetun ympäristön ja siihen tutustumisen sekä ympäristössä oppimisen laajempaan kokonaisuuteen. Ympäristökasvatukseen liitettiin esimerkiksi kirkossa vierailu, joka oli rakennukseen ja kirkkoon paikkana liittyvä oppimiskokemus, ei katsomuksellinen. Haastattelusta nousi ilmi myös se, että retket rakennettuun ympäristöön esimerkiksi palokunnalle koettiin ympäristökasvatuksena ja oppimiseen ympäristössä, retkeilynä ja lähiluontoon tutustumisen lisäksi.

”Me nyt jonkin verran sitten käytetään vielä bussikortteja ja käydään eri ryhmällä tuolla ja hyödynnetään Tampereenkin tarjontaa, että Vapriikkia ja ja ja näitä kaikkia tämmösiä Rullaa lastenkeskusta ja näitä, että tietenkin niin vähän sen mukaan.”

”Kun mennään johonkin kulttuurijuttuun niin sielläkin aina on kuitenkin se ympäristö mukana joka kerta.”

Kolmas alateema oli ympäristössä oppimisen hyödyt. Tämän alateeman kohdalla mainintoja löytyi esimerkiksi siitä, että lapset hyötyvät luonnossa ja ympäristössä toimimisesta eri tavalla kuin sisällä oppiessa. Haastatteluissa nousi esiin myös se, että ympäristössä ja luonnossa lapset saavat tutkia ja havainnoida asioita vapaammin. Myös sosiaalisten suhteiden rakentuminen ja vahvistuminen koettiin ulkona toimimisessa kehittyvän helpommin.

”...jotenkin huomaa lapsissa sen, että siitä on niin paljon lapselle etua siitä toiminnallisesta ympäristöstä. Se on semmosta seikkailua, tehdään paljon seikkailuja ja ja pitkiä retkiä ja ne kulkee karttojen kanssa ja etsii paikkoja suunnistaa tuolla...”

Oppiminen ympäristössä oli nähtävillä kaikkien haastateltavien vastauksissa ja kolmella neljästä haastateltavasta luontoympäristö ja erityisesti metsä nousi aiheistosta eniten.

### *Ympäristöstä oppiminen*

Maininnat, jotka pystytiin liittämään ulottuvuuteen ympäristöstä oppiminen, olivat melko erilaisia kaikilla vastaajilla. Mainintoja kyseiseen ulottuvuuteen löytyi 18 (ks. Taulukko 2). Ulottuvuuteen liittyi oppiminen esimerkiksi eläimistä ja kasveista, tieto ympäristöstä, esimerkiksi vuodenajoista ja säätiloista, sekä luonnon merkityksen ymmärtämisen oppimista. Alateemoiksi valikoitui Eläimet, kasvit ja luonto, Vuodenajat ja sää, Kulttuuri sekä Ympäristöstä oppimisen hyödyt.

## **TAULUKKO 2.**

<b>Alateema</b>	<b>Mainintojen määrä</b>
Eläimet, kasvit ja luonto	6
Kulttuuri	5
Vuodenajat ja sää	4
Ympäristöstä oppimisen hyödyt	3
<b>Yhteensä</b>	<b>18</b>



Eläimiin, kasveihin ja luontoon liittyvää oppimista nähtiin kolmen haastateltavan vastauksissa. Nämä maininnat liittyivät usein siihen, että lapsia kiinnosti jotkin tietyt eläimet ja kasvit, joita sitten lähdettiin ryhmässä tutkimaan. Ympäristöstä oppimiseen liitettiin myös se, että tietoisesti päiväkodin seinälle laitetaan kuvia suomalaisista eläimistä. Tällöin ympäristöstä oppiminen liitetään mukaan kuin huomaamatta.

”...niitä usein kiinnostaa ne luontoasiat, että se ehkä tulee sieltä lasten kautta se luonto siihen, että käärmeet, nyt niitä kiinnostaa käärmeet, mehiläiset, myrkylliset kasvit ei myrkylliset kasvit...”

”...ja niinkun vuodenajat ja kaikki tämmönen miten niinkun ympäristö muuttuu niin näitä kaikkia ja miten joku kasvaa...”

Kulttuuriin liittyvät maininnat liittyivät muun muassa siihen, miten lapsia kiinnostaa mistä kukakin on kotoisin ja missä kukakin asuu. Myös vanhempien osallisuus ja panos nähtiin esimerkiksi siinä, että eräällä ryhmällä on ollut nalle, joka kiertää jokaisen kodissa ja tutustuu sitä kautta erilaisiin ympäristöihin. Nallen seikkailuista sitten puhutaan päiväkodissa ryhmän kesken. Kaikki kulttuuriin liittyvät maininnat olivat yhden opettajan haastattelussa ilmi nousseita asioita.

”...ja sillai meillä oli kerran semmonen sapere nalle, ku meillä on ollu tää saperehanke niin tässä päiväkodissa, semmonen Simosapere. Niin sehän kävi sitten jokaisen kotona ja kun tää oli Ranskasta tullu tää nalle leikisti oppimaan syömään paremmin ja terveellisemmin niin esimerkiksi yksi isä vei Simon Finnairille lentokoneeseen ja otti kuvat siellä, että se istu oikeessa lentokoneessa penkissä ja ynnä muuta terminaalissa ja kaikessa se oli kuule siellä nallen kanssa kulkenu.”

Vuodenajoista ja säästä oppimisesta mainitsi kaksi opettajaa neljästä. Maininnat liittyivät siihen, miten tutkitaan säätä ja miten pohditaan sitä, miten vaikkapa jokin kasvi kasvaa tai luonto muuttuu vuodenaikojen mukaan. Yksi opettaja mainitsi myös sen, että luonto liittyy kaikkeen ihmisen olemiseen ja vuodenajat näkyvät esimerkiksi askartelujen muodossa.

”Sitten toki niinkun aamupiirissä me katotaan säätilaa, että millanen säätila ja sittenhän moni asia jotenkin luontasesti liittyy luontoon ehkä sitten, että moni esimerkiksi askartelut ja tällasia asioita mitä tehdään niin ne on jotenkin sellasia vuodenaikaan liittyviä tai sillei niinkun luontoon yleisestikin ottaen. Että ku aatellaan, että lapset saa semmosen kokonaisvaltasen kuvan elämästä niin luontohan antaa siihen aika semmosen, sen mukaanhan me niinkun aika pitkälti eletään, on niinkun vuodenajat ja kasvu ja semmoset asiat. Et se antaa niinkun mun mielestä hyvän kuvan niinkun siitä elämän, niinku

elämästä ylipäänsä, että luontohan määrää aika pitkälti meidän vuorokausi-rytmiä ja tosiaan vuodenaikoja, että sen mukaan sitten eletään monissa pienissä arjen asioissa.”

Ympäristöstä oppimisen hyödyissä ilmi nousi eniten se, että lapset ymmärtäisivät ja oppisivat luonnon monimuotoisuudesta ja siitä, miten luonto vaikuttaa arkipäiväiseen elämään.

”Se luonnon merkityksen jotenkin niinkun, että se tulis lapsille arkipäiväiseksi asiaksi ja ymmärrys siitä, että miten monella tavalla se meihin vaikuttaa.”

”Se työ mikä siellä mitä me tehdään varhaiskasvatuksessa, muokkaa niiden lasten ajatuksia ja oppimista, niin se on se tärkeä asia.”

Ympäristöstä oppimiseen liittyi monenlaisia teemoja ja ne näkyivät haastatte-  
luissa melko monipuolisesti. Maininnat myös jakautuivat melko tasaisesti alateemojen alle eikä mikään alateemoista korostunut erityisen paljon,

#### *Ympäristön puolesta toimiminen*

Viimeiseen ulottuvuuteen, ympäristön puolesta toimimiseen liittyi vähiten mainintoja. Mainintoja oli yhteensä 16 ja alateemoiksi muodostuivat Konkreettiset keinot, Eettinen toiminta ja ajattelun kehitys sekä Kestävä kehitys (ks. Taulukko 3).

#### **TAULUKKO 3.**

Alateema	Mainintojen määrä
Konkreettiset keinot	10
Eettinen toiminta ja ajattelun kehitys	4
Kestävä kehitys	3
Yhteensä	17

Tässä ulottuvuudessa selkeästi eniten mainintoja löytyi konkreettisista keinoista. Kaikki opettajat mainitsivat konkreettisia keinoja siitä, miten varhaiskasvatuksessa opetellaan toimimaan ympäristön puolesta, ympäristöä suojellen. Keinoja oli muun muassa se, ettei paperia tai vettä tuhлата, opetellaan kierrättämään ja mietitään, mikä on järkevä tapa esimerkiksi piirtää paperi täyteen. Opettajat mai-

nitsivat myös sen, että lapsen iän ja taitotason mukaan harjoitellaan edellä mainittuja asioita. Maininnoista kävi ilmi myös se, että keinot ovat melko pieniä ja tulevat melkein vahingossa kaikessa toiminnassa mukana.

”Tavallaan semmosta niin, ite että kirjoja ei revitä tai niinku että ja paperia ei ihan niinkun, opettaa lapsille, että voi siihen vähän enemmän piirtää kun sen ympyrän, et yrittää vähän niinkun houkutella siihen, et voisko tähän tulla jotain lisää tähän työhön. Että ei se oo vaan niinkun, että puih vauh vaan ja uus paperi.”

”...mut sit mä päivittäin melkein sanon, että laittakaa hanaa vähän pienemälle ja sit just se, että kiinni ku kuivataan kädet, et ei sitä niinku tämmösiä pieniä juttuja. Tämmösistä että sammutellaan valoja ja että yksi paperi riittää käsipaperi niinku, että ei oteta kourakaupalla niinku tämmösiä pieniä juttuja tulee ja niinku ruokahävikkiin ja muuten siinä toiminnassa siinä tulee semmosta oheisjuttua.”

Yhden opettajan haastattelussa nousi ilmi myös päiväkotitasolla kehitettävät konkreettiset asiat. Maininnassa nousi esiin esimerkiksi päiväkodin Vihreän Lipun sertifikaatin hakeminen.

”Ollaan tehty semmosia valintoja mikä taas niinku olis hyväks....toivottavasti saatais se vihreän lipun merkki...meillä on niitä käsipyhyherullia esimerkiks tulossa vessoihin...”

Eettinen toiminta ja ajattelun kehitys nähtiin lähinnä lasten ajatuksiin vaikuttamisena. Se, miten elävää luontoa ja eläimiä kohdellaan ja miksi sitä kohdellaan hyvin tai miksi sillä, mitä nyt tehdään, on vaikutusta tulevaisuuteen.

”Noku nyt aattelee, että minkälaisessa tilassa on maapallo ja kaikki se tieto mikä ollaan nyt saatu niin sitte et nyt kasvatetaan tulevaisuuden vaikuttajia...”

”...et jos sitä sais jotenkin tuotua esille ja sitä merkitystä ja sitä että tai niinkun se ymmärrys siitä, että niitten omilla tekemisillä on vaikutuksia ja pystyy vaikuttamaan ja sitten se ilo siitä, että voivat vaikuttaa.”

Kestävä kehitys nähtiin laajempänä, päiväkoti ja kuntatasolla. Maininnat liittyivät esimerkiksi toisten auttamiseen ja siihen, miten voidaan pitää yllä positiivista asennetta ja elämänmyönteisyyttä. Kestävä kehitys oli myös yhden haastateltavan kaupungin varhaiskasvatuksessa kehittämiskeino, joten sen mainitseminen liittyi kuntatasolla tehtävään kehittämistyöhön.

”...tää menee vähän aikuisten työntekijöiden tasolle tää kestävän kehityksen näkökulma niinku se, että just sellasta yhteistyötä yli ryhmärajojen vaan, että

autetaan toisia, jos toisilla on tai mennään jos toisessa on vähemmän, niin mennään vaikka sit sinne pieniä auttamaan ja pukemaan. Tämmösiä pieniä juttuja millä saa sitte sitä positiivisuutta aikaan.”

”...kun se kestävän kehitys avattiin eri näkökulmista, et siä oli se sosiaalinen ulottuvuus ja taloudellinen ja se et aatteli, että no kierrätystähän se on se niinku se kestävän kehityksen se, mutta onhan meillä täällä arjessa paljon semmosia mitä voidaan liittää eri osioihin, kun vaan tietää sen nimen ikään kuin, et mehän harjoitellaan täällä joka päivä vuorovaikutustaitoja, mikä liittyy siihen sosiaaliseen kestävyYTEEN, että tota...”

Ympäristön puolesta toimimiseen liitettiin useimmiten pienet keinot, joita lasten kanssa harjoitellaan. Ympäristön puolesta toimimisen ei myöskään ajateltu olevan pelottelua, vaan positiivisuuden kautta lasten ajatuksiin vaikuttaminen koettiin tärkeäksi.

### *5.3 Ympäristökasvatuksen toteuttaminen ja sen merkitys varhaiskasvatuksessa*

#### *Ympäristökasvatuksen toteuttaminen*

Ympäristökasvatuksen toteuttaminen koettiin varhaiskasvatuksessa mieluisaksi asiaksi ja kaikki opettajat ajattelivat, että sen toteuttaminen on mukavaa. Ympäristökasvatuksen toteuttaminen koettiin suhteellisen helpoksi, koska se pystyttiin liittämään moneen oppimisen alueeseen. Ympäristökasvatuksen toteuttamisen koettiin olevan vaihtelevaa ja toteuttamiseen liittyy paljon erilaisia mahdollisuuksia.

”...siinä on niin paljon kaikkennäköisiä mahdollisuuksia, että kun kaikki oppimisen alueet tulee siellä niinku ympäristökasvatuksen myötä niinku, on niin paljon mahdollisuuksia. Se on niinkun tajuton suo, kun rupee miettiin miten paljon siinä on mahdollisuuksia.”

Ympäristökasvatuksen toteuttamiseen ja suunnitteluun ei opettajien mukaan mene enempää aikaa kuin muunkaan toiminnan suunnitteluun. Yksi opettajista mainitsi, että riippuu toki itsestä paljon, miten paljon ympäristökasvatukseen haluaa panostaa. Nousi myös ilmi, että ennestään käytettyjä suunnitelmia voi käyttää uudelleen uudelle ryhmälle, mikä säästää suunnittelutyötä. Se, että ympäristökasvatuksen voi liittää niin moneen toimintaan, koettiin säästävän aikaa suunnittelutyöltä. Ympäristökasvatus tulee tavallaan vahingossa mukaan kaikkeen erilaiseen toimintaan.

Ulkopainotteisessa ryhmässä työskentelevä opettaja mainitsi, ettei haluaisi enää työskennellä "perinteisessä" päiväkotiryhmässä, koska kokee, että luonnossa toimiminen ja ympäristökasvatuksen toteuttaminen siellä on niin mieluisaa ja hyödyllistä lapsille.

### *Ympäristökasvatuksen merkitys*

Kaikki opettajat kokivat, että ympäristökasvatuksen toteuttaminen varhaiskasvatuksessa on merkityksellistä ja tärkeää. Tässä teemassa korostui se, että lapset hyötyvät ympäristökasvatuksen toteuttamisesta paljon. Haastatteluissa korostui nyky maailman tilanne ja se, että ympäristökasvatuksen myötä voidaan lapsille luoda parempi malli siitä, miten toimia. Opettajat kokivat, että varhaiskasvatuksessa voidaan antaa tasavertainen malli kaikille lapsille, koska kodit eroavat tavoillaan niin paljon toisistaan. Merkitykselliseksi koettiin myös se, että lapset, jotka eivät ole tottuneet esimerkiksi luontoympäristössä toimimiseen niin varhaiskasvatuksessa heillekin voidaan mahdollistaa uuden kokemukset.

"Kyllä totaa, kun on kuitenkin semmosia lapsia, joille se öö oppiminen ympäristössä ja ympäristöstä on niinkun vierasta, et se ei tuu sieltä perhekulttuurista niin sitte, että me mahdollistetaan se, että ainakin sellasesta ajatuksesta niinku on tärkeätä ja että luodaan niitä kokemuksia ja mahdollisuuksia..."

Ympäristökasvatuksessa tärkeäksi koettiin henkilöstön yhteistyö. Kokemus siitä, että muut ovat samaa mieltä ja lähtevät mukaan kokeilemaan jotakin uutta, koettiin merkitykselliseksi.

"Sitä pidetään ylipäänsä tärkeänä meillä ja kaikki puhalttaa sillai niinku siihen samaan hiileen, että se on aina vähän hankalaa, jos joku yrittää viedä eteenpäin jotain asiaa ja muut ei olis jotenkaan siitä kiinnostunu tai ois vaan, että ihan sama..."

Ympäristökasvatuksen toteuttaminen on opettajille mieluisaa, eikä se vaadi kovin paljoa työtä. Se, että ympäristökasvatusta on varhaiskasvatuksessa, koetaan merkitykselliseksi lasten oppimisen kannalta. Varhaiskasvatuksesta asti opeteltu asia on hyväksi ja sitä pidetään tärkeänä.

"...niin, kyllä mä aattelen, että on mikä tahansa asia, kun sen, kun sitä lapsesta lähdetään ruokkimaan niin se kantaa hedelmää kyllä."

## 6 POHDINTA

Tässä kappaleessa pohditaan tutkimustuloksia ja tehdään niistä johtopäätöksiä teoreettisen viitekehyksen valossa. Lisäksi pohditaan tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä sekä mietitään jatkotutkimusehdotuksia.

### 6.1 Johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, painottuuko jokin ympäristökasvatuksen ulottuvuuksista varhaiskasvatuksessa ja millainen merkitys ulottuvuuksilla on. Tutkimuksen tulokset osoittivat, että opettajien puheissa ulottuvuuksista mikään ei painotu enempää kuin muut ulottuvuudet. Opettajat eivät myöskään tietoisesti painota jotakin ulottuvuutta enempää kuin toisia. Ympäristökasvatuksen ulottuvuuksista jokainen osa-alue on yhtä tärkeä ja niitä tulisikin toteuttaa tasapuolisesti (Palmer 1998). Se, ettei ympäristökasvatuksen ulottuvuuksista mikään painotu opettajien mielestä enempää muut, saattaa vaikuttaa myös se, että Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa 2018 ympäristökasvatus avataan laajana näkökulmana, johon liitetään kaikki ympäristökasvatuksen ulottuvuudet. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet ohjaa varhaiskasvatustyötä ja toimii velvoittavana asiakirjana, jolloin se ohjaa myös ympäristökasvatustyötä.

Tulokset osoittivat, että opettajilla on ristiriitaisia näkemyksiä siitä, onko ympäristökasvatuksen ulottuvuuksien kirjaaminen Varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin tärkeää. Osa koki, että ulottuvuudet helpottavat ymmärtämään ympäristökasvatuksen laajuutta ja monimuotoisuutta. Palmerin (1998) ympäristökasvatusmallin periaate onkin olla tukena kasvatustyössä ja näyttää mallia siihen, miten ympäristökasvatusta voidaan toteuttaa. Palmerin puumallia voisikin käyttää apuna varhaiskasvatuksessa ympäristökasvatusta suunniteltaessa.

Tuloksissa voidaan huomata, että ympäristökasvatuksen ulottuvuudet näkyvät toiminnassa, mutta ne limittyvät silti toistensa kanssa keskenään melko paljon. Palmerin (1998) mukaan ympäristökasvatuksen ulottuvuuksista jokainen

osa-alue on tärkeä, eikä niitä voi tai tarvitsekaan aina erottaa toiminnassa. Tutkimuksessa haluttiin selvittää, miten ympäristökasvatus näyttäytyy varhaiskasvatuksessa. Tutkimuskirjallisuuden mukaan ympäristökasvatus näkyy pienten lasten kanssa melko pieninä, konkreettisina keinoina. Monipuoliset oppimisympäristöt luontoympäristössä ja rakennetussa ympäristössä tukevat lasten kehitystä ja lisäävät lasten luovuutta. (esim. Cantell 2004; Parikka-Nihti & Suomela 2014.) Oppiminen ympäristössä näkyikin retkeilynä ja eri ympäristöihin tutustumisena. Hyödyt ympäristössä toimisessa koettiin merkitykselliseksi ja toimiminen ympäristössä koettiin tukevan lasten oppimista. Palmerin (1998, 142) mukaan oppiminen ympäristössä saattaa näkyä myös ympäristöstä löytyvien oppimisvälineiden hyödyntämisen muodossa. Tässä tutkimuksessa haastatteluista ei noussut ilmi, että varhaiskasvatuksessa hyödynnettäisiin merkittävästi ympäristöstä löytyviä oppimisvälineitä. Toisaalta saattaa myös olla, että asia ei haastatteluissa tullut puheeksi, koska siitä ei kysytty, jolloin haastateltaville ei ehkä tullut asia mieleen.

Ympäristöstä oppimiseen liitettiin lasten kiinnostuksen kohteet elävästä luonnosta. Omakohtainen kiinnostus onkin tärkeä lähtökohta oppimiselle ympäristöstä (Parikka-Nihti & Suomela 2014, 26). Myös erilaiset projektit ovat keino ympäristöstä oppimiseen (Parikka-Nihti & Suomela 2014, 26) ja haastatteluissa nousikin esiin se, että monista lasten kysymyksistä lähdetään tutkimaan jotakin asiaa enemmän. Ympäristön puolesta toimiminen voidaan nähdä mallioppimisen kautta (Parikka-Nihti & Suomela 2014, 26). Varhaiskasvatuksen opettajat kokivatkin toimivansa mallina lapsille ja antavan heille kuvan siitä, miten voi toimia luontoa kunnioittaen.

Mielenkiintoista on se, että Parikka-Nihti ja Suomelan mukaan (2014, 25) tiedot ympäristöstä eivät korostu varhaiskasvatuksessa niin paljon kuin oppiminen ympäristössä ja toimiminen ympäristön puolesta. Tämän tutkimuksen tuloksissa ympäristössä oppiminen ulottuvuuteen pystyttiin liittämään monia mainintoja, mitä varhaiskasvatuksen opettajat olivat maininneet. Toisaalta kiinnostus ympäristöstä ja halu tietää siitä lisää, saattaa kasvaa toiminnan ja kokemusten myötä (Parikka-Nihti & Suomela 2014, 25). Saattaa siis olla, että oppiminen ympäristöstä voitaisiin liittää kahteen muuhun ulottuvuuteen aina. Samalla, kun opitaan ympäristössä ja toimimaan ympäristön puolesta, opitaan myös lisää ympäristöstä. Se, ettei ympäristökasvatuksen ulottuvuuksia pysty välttämättä selkeästi erotella, näkyy edellä mainitussa esimerkissä.

Tuloksissa kestävä kehitys nähtiin laajana, toisia auttavana voimavarana. Sosiaalisesti kestävä kehitys nähdäänkin hyvinvointia edistävänä keinona (Wolff 2004, 28). Kestävä kehitys voidaan tuloksissa nähdä myös yhteen hiileen puhaltamisena ja siinä, että tehdään yhdessä ja autetaan toista, kun tarvitaan apua. Nämä asiat liittyvät kestävä kehityksen määritelmään, jossa ihmiset nähdään tasa-arvoisina ja toisiaan arvostavina (Wolff 2004, 24; Parikka-Nihti & Suomela 2014, 37). Saattaa olla, että mainintoja kestävästä kehityksestä tuli aika vähän siksi, että toimimista toisten kanssa yhteistyössä ei välttämättä koeta olevan osa ympäristökasvatusta kestävä kehityksen muodossa. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa 2018 monessa kohtaa kuitenkin mainitaan yhdessä toimiminen, yhteiset päämäärät ja kasvatuksen yhteisiin tavoitteisiin sitoutuminen (esim. s. 19;22;54;77). Sosiaalisesti kestävä kehitys saattaakin olla asia, jonka mukaan suurin osa varhaiskasvatuksen opettajista toimii, muttei välttämättä osaa nimetä sitä.

Tutkimuksen tuloksista voidaan nähdä, että suurin osa maininnoista liittyi luontoympäristöön. Vain yksi haastateltava mainitsi selkeästi rakennetun ympäristön ja ympäristökasvatuksen laajemmassa kontekstissa. Onkin melko yleistä, että ympäristökasvatus mielletään enemmän luontokasvatukseksi kuin ympäristökasvatukseen laajemmassa näkökulmassa (Tani ym. 2007, 197). Käsitteenä ympäristökasvatus saattaa kuulostaa enemmän luontokasvatuksena kuin rakennettuun ympäristöön tutustumisena. Saattaa olla, että tutkimukseen osallistuvat opettajat keskittyivät haastattelussa ajattelemaan enemmän luontoa ja siihen liittyviä teemoja. Rakennettuun ympäristöön tutustuminen saatetaan kokea enemmän kulttuuriin ja maailmaan yleisesti liittyvänä asiana.

Tutkimustulokset osoittavat, että ympäristökasvatuksen toteuttaminen mielletään mieluisaksi ja mukavaksi asiaksi. Kaikki opettajat kokivat, että ympäristökasvatus liittyy moneen asiaan ja sen voi liittää arjessa mukaan moneen toimintaan. Ympäristökasvatuksen koettiin olevan merkityksellinen asia. Jokaisella ihmisellä on omanlainen suhde luontoon ja tämä merkitys vaikuttaa vahvasti omiin ajatuksiin ja uskomuksiin (Willamo 2004, 42). Opettajilla oma suhde luontoon koettiin ilmeisesti merkitykselliseksi ja positiiviseksi, koska opettajat kokivat, että ympäristökasvatuksen toteuttaminen varhaiskasvatuksessa koetaan tärkeäksi asiaksi. Jos opettajien oma luontosuhde on sellainen, jossa luonnolla ei ole



suurta merkitystä, voisi ajatus ympäristökasvatuksen toteuttamisesta olla erilainen.

Lasten kokemukset luonnosta ja luonnon merkityksestä koettiin tärkeiksi. Opettajat halusivat, että lapset ymmärtävät luonnon merkityksen ja mahdollisuuden luontosuhteen kehittymiselle. Tämä voidaan nähdä ympäristötietoisuuden kehittämisenä. Kuten aiemmin on mainittu (ks. luku 2.2) ympäristötietoisuus koostuu asenteista, tiedosta, ja taidoista (Harju-Autti 2011, 8). Varhaiskasvatuksen opettajat pyrkivät toiminnallaan kehittämään lasten arvoja sellaisiksi, että ne eivät kuormita luontoa. Tuloksissa kerrottiin, että ympäristön puolesta toimimiseen liitettiin esimerkiksi paperin tuhlauksen välttäminen ja kierrättäminen. Lasten tietoisuutta pyrittiin lisäämään esimerkiksi keskustelemalla ja toimimalla erilaisissa ympäristöissä ja lisäämään heidän taitojaan sellaisiksi, että he osaavat toimia ympäristömyönteisesti. Vaikka kukaan opettajista ei maininnut käsitettä ympäristötietoisuus, voidaan tulosten pohjalta huomata, että ympäristötietoisuuden kehittämiseen pyritään varhaiskasvatuksessa ympäristökasvatuksen myötä.

Tämän tutkimuksen johdannossa on kirjattu ylös Unescon ympäristökasvatuksen tavoitteet (ks. luku1). Tuloksista voidaan huomata, että varhaiskasvatuksen opettajien mainitsemista asioita moni liittyi näihin tavoitteisiin. Lasten ymmärrys luonnosta ja sen monimuotoisuudesta sekä lasten omista mahdollisuuksista vaikuttaa, koettiin tärkeäksi. Nämä liittyvät myös Unescon ympäristökasvatuksen tavoitteisiin. Myös taitojen ja asenteiden kehittyminen koettiin tärkeäksi toiminnan ja opettajan oman esimerkin avulla. Ympäristön suojelulliseen teemaan opettajat käyttivät paljon pieniä konkreettisia keinoja, joiden avulla lapset omaksuvat niitä jokapäiväiseen elämään.

## *6.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys*

Tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä miettiessä on otettava huomioon monia asioita. Tuomi ja Sarajärvi (2018, 153) toteavat, että etiikkaan liittyvät asiat tutkimuksessa ovat yleensä muun muassa aineiston keräämiseen, henkilöiden informoimiseen ja analyysiin liittyvien asioiden pohtimista. Tutkimuksessani pidin huolta eettisyydestä ja koin tärkeäksi, että haastateltavat ovat täysin vapaaehtoisia osallistumaan tutkimukseen, millä kunnioitetaan ihmisten itsemääräämiso-

keutta (Kuula 2011, 61). Haastateltaville kerrottiin tutkimuksen aihe ja heiltä pyydettiin tutkimuslupa (ks. Liite 1). Haastattelu olisi ollut myös mahdollista keskeyttää missä kohtaa tahansa. Tutkimusluvassa mainittiin myös siitä, että aineisto tuhotaan tutkimuksen valmistumisen jälkeen. Tämä lisää tutkimuksen luottamuksellisuutta ja tutkittavilla on oikeus tietää, kuinka aineistoa käsitellään ja kuinka kauan sitä säilytetään (Kuula 2011, 64).

Aineisto anonymisoitiin, joka onkin tutkimusta tehdessä tärkeä keino haastateltavien anonymiteetin suojaamiseksi (Kuula 2011). Tässä tutkimuksessa anonymisointi tarkoitti sitä, että aineistosta esimerkiksi poistettiin kuntien tai kaupunkien nimet sekä haastateltavien mainitsevat ihmisten nimet. Tutkimusta varten ei myöskään kerätty taustatietoina sellaisia henkilötietoja, joiden perusteella tutkittavat voitaisiin tunnistaa.

Tuomi ja Sarajärvi (2018, 163–164) toteavat, että tutkimuksen luotettavuuden arviointiin vaikuttaa muun muassa aineistonkeruun tavat, tutkimukseen valikoidut tiedonantajat sekä tutkimuksen raportoinnin keinot. Aineistonkeruun luotettavuutta lisää se, että äänitin haastattelut, jolloin niihin pystyi palaamaan vielä haastattelun jälkeenkin. Tutkimukseen valikoitujen tutkittavien määrä ja keino, millä tutkittavat on valittu tutkimukseen, vaikuttaa tutkimuksen koherenssiin eli johdonmukaisuuteen sekä luotettavuuteen (Tuomi ja Sarajärvi (2018, 163–164). Tutkimuksen pienen otoksen ( $n=4$ ) vuoksi, tutkimuksen luotettavuutta pitää pohdita. Suuremman otoksen myötä tutkimuksen tuloksissa olisi saattanut olla enemmän vaihtelua. Haastattelussa tutkittavilta kysyttiin taustatietoina koulutustaustaa ja alalla työskentelyaikaa, mutta tutkimuksessa taustatietoja ei kuitenkaan kerrottu. Aineiston pienuuden vuoksi taustatietojen avaaminen saattaisi vaikuttaa tutkittavien anonymiteettiin, joten tiedot jätettiin pois. Myös se, että aiheesta kiinnostuneet opettajat ovat luultavasti osallistuneet tutkimukseen pienemmällä kynnyksellä, kuin he, joita aihe ei kiinnosta, saattaa vääristää tutkimustuloksia.

Tutkijan tulee tutkimuksessa selvittää yksityiskohtaisesti se, miten tutkimus on edennyt ja miten sitä on tehty (Tuomi & Sarajärvi 2018, 164). Tämän vuoksi olenkin kertonut aineiston analyysi -luvussa (ks. luku 4.4) tarkasti sen, miten aineisto on analysoitu. Aineiston analyysin luotettavuuteen tässä tutkimuksessa saattaa vaikuttaa se, että mainintojen sijoittaminen eri ulottuvuuksien alle oli joissakin kohdissa hankalaa ja samat maininnat olisivat voineet sopia monen eri ulottuvuuden alle. Onkin hyvä muistaa, että tutkimuksessa olen tehnyt analyysin

oman näkemykseni pohjalta, mikä vaikuttaa aina tutkimustuloksiin. Eskola ja Suoranta (1998, 210) toteavat, että laadullisessa tutkimuksessa suurin luotettavuuteen vaikuttava tekijä on tutkija itse ja hänen pohdintansa ja näkemyksensä tutkittavasta aiheesta.

### *6.3 Jatkotutkimusehdotuksia*

Tutkimuksessani pyrin selvittämään varhaiskasvatuksen opettajien näkemyksiä ympäristökasvatuksen merkityksestä ja toteuttamisesta. Lisäksi halusin selvittää, miten ulottuvuudet näkyvät varhaiskasvatuksessa ja mikä ulottuvuuksista painottuu eniten. Tässä tutkimuksessa aihe kohdistui opettajien näkemyksiin ja mielipiteisiin. Jatkossa tutkimusta voisi kehittää ottamalla mukaan kvantitatiivinen ote ympäristökasvatuksen ulottuvuuksien painottumisesta. Määrällinen tieto lisäisi tutkimuksen luotettavuutta ja suurella otoksella tietoa voisi yleistää.

Olisi myös mielenkiintoista selvittää, miten suuremmalla tutkimusotoksella tulokset muuttuisivat. Jos tutkimukseen ottaisi mukaan myös varhaiskasvatuksen hoitajat ja muun kasvatushenkilökunnan tulokset saattaisivat vaihdella. Aihetta voisi myös vertailla varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen välillä. Tällöin saataisiin tietoa siitä, miten eri tavalla ympäristökasvatusta toteutetaan eri ikäisille lapsille.

Mielenkiintoista olisi myös selvittää lasten ajatuksia kyseisestä aiheesta. Tämän tutkimuksen myötä sain näkemyksiä vain opettajien kontekstista. Toisaalta taas, ympäristökasvatuksen merkitystä varhaiskasvatuksessa voisi tutkia myös lasten vanhempien kokemana. Se, mitä vanhemmat ajattelevat ympäristökasvatuksen toteuttamisesta ja sen merkityksestä, olisi mielenkiintoista tietää.

Tutkimuksen tuloksissa tuli ilmi, että luonto koetaan hyväksi lapsille ja siellä toimiminen koettiin helpommaksi tavaksi kuin perinteisessä päiväkotiryhmässä toimiminen. Tätä aihetta olisi mielenkiintoista tutkia lisää. Keskittymisalue voisi liittyä luontoryhmän hyötyihin varhaiskasvatuksessa.

## 7 LÄHTEET

- Ahonen, L. 2017. Vasun käyttöopas. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Anita Saaranen-Kauppinen & Anna Puusniekka. 2006. KvaliMOTV – Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkojulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. Luettavissa: <https://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/> (Luettu: 18.11.2019)
- Cantell, H. 2004. Ympäristökasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Eskola, J., & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Harju-Autti, P., Neuvonen, A., Hakkarainen, L., & Ympäristöministeriö. 2011. Ympäristötietoisuus: Suomalaiset 2010-lukua tekemässä. Helsinki: Rakennustieto.
- Hyvärinen, M. 2017. Haastattelun maailma. Teoksessa Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino.
- Hyvärinen, M. K., Nikander, P., Ruusuvuori, J., & Aho, A. L. 2017. Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino.
- Kaivola, T. & Suomela, L. 1987. Education for change. Kestävän kehityksen kasvatuksen käsikirja. Uppsalan yliopisto.
- Kananen, J. 2014. Laadullinen tutkimus opinnäytetyönä: Miten kirjoitan kvalitatiivisen opinnäytetyön vaihe vaiheelta. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Kokkonen, A., Nikodin, J. & Viberg, K. 2013. Yhteinen käsitys: Kestävän kehityksen kasvatuksen ja koulutuksen sanasto ja käytännöt. Ympäristöministeriö ja Pääkaupungin kierrätyskeskus Oy. Luettavissa: <https://docplayer.fi/2948768-Yhteinen-kestavan-kehityksen-kasvatuksen-ja-koulutuksensanasto-ja-kaytannot.html> (Luettu: 23.11.2019)
- Kuula, A., & Ellibs. 2011. Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys (2. uud. p. ed.). Tampere: Vastapaino.

- Lindblom-Ylänne, S., Paavilainen, E., Pehkonen, L. & Ronkainen, S. 2011. Tutkimuksen voimasanat. Helsinki: WSOYpro.
- Neal, P. & Palmer, J. 1994. The handbook of environmental education. London: New York: Routledge. Luettavissa: <http://web.b.ebscohost.com/ehost/ebookviewer/ebook/bmxlYmtfXzg0NTA3X19BTg2?sid=274da9e4-f315-4e92-ad61-3d3dd62e949d@pdc-v-sessmgr05&vid=0&format=EB&rid=1> (Luettu: 28.10.2019)
- OPH. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki. Luettavissa: [http://www.oph.fi/download/163777\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf) (luettu: 23.11.2019).
- OPH. 2016. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2016. Helsinki. Luettavissa: [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf) (Luettu: 23.11.2019)
- OPH. 2018. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018. Helsinki. Luettavissa: [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman\\_perusteet.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf) (Luettu: 23.11.2019)
- OPH. 2019. Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019. Helsinki. Luettavissa: [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/lukion\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2019.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2019.pdf) (Luettu: 23.11.2019)
- Parikka-Nihti, M., & Suomela, L. 2014. Iloa ja ihmettelyä: Ympäristökasvatus varhaislapsuudessa. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Palmer, J. 1998. Environmental education in the 21st century: Theory, practice, progress and promise. New York; London; Routledge. Luettavissa: <https://ebookcentral.proquest.com/lib/tampere/reader.action?docID=169959> (Luettu: 21.10.2019)
- Raittila, R., Vuorisalo, M. & Rutanen, N. 2017. Lasten haastattelu. Teoksessa Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino.
- Rissanen, R. 2006. Fenomenografia. Luku 5.1. kokonaisuudesta Anita Saaranen-Kauppinen & Anna Puusniekka. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Luettavissa: <https://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/> . (Luettu: 18.11.2019)
- Sytnik, K. M. ym. 1985. Living in the environment – a sourcebook for environmental education. UNESCO. Teoksessa Cantell, H. 2004. Ympäristökasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-Kustannus.

- Tani, S., Cantell, H., Koskinen, S., Nordström, H. & Wolff, L-A. Kokonaisvaltaisuuden haaste – näkökulmia ympäristökasvatuksen kulttuuriseen ja sosiaaliseseen ulottuvuuteen. Lehdessä: Kasvatus. 3/2007.
- Tilastokeskus. 2019. Käsitteet - Ympäristö. Helsinki.  
Luettavissa: <http://www.stat.fi/meta/kas/ymparisto.html> (Luettu: 25.11.2019)
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi (Uudistettu laitos. ed.). Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- UNESCO.1980. Environmental education in the light of the Tbilisi Conference. Pariisi. Luettavissa:  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000038550> (Luettu: 28.10.2019)
- Varhaiskasvatuslaki 540/2018. Annettu Helsingissä 13.14.2018.  
Luettavissa: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540> (Luettu: 21.10.2019)
- Värri, V. 2018. Kasvatus ekokriisin aikakaudella. Tampere: Vastapaino.  
Luettavissa: <https://www.ellibslibrary.com/reader/9789517686815> (Luettu: 25.11.2019)
- Willamo, R. 2005. Kokonaisvaltainen lähestymistapa ympäristönsuojelutehtävässä. Sisällön moniulotteisuus ympäristönsuojelijan haasteena. Environmental Fennica 23. Luettavissa: <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/22238/kokonais.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Luettu: 25.11.2019)
- Wolff, L-A. 2004 Ympäristökasvatus ja kestävä kehitys 1960-luvulta nykypäivään. Teoksessa Cantell, H. Ympäristökasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-Kustannus

# 8 LIITTEET

Liite 1(1)

## TUTKIMUSLUPA

Tampereen yliopisto, Kasvatuksen ja Kulttuurin tiedekunta

Haastattelija: Anni Helenius

Kandidaatintutkielman aihe: Varhaiskasvatuksen opettajien näkemyksiä ympäristökasvatuksesta

Kandidaatintutkielmassa pyritään selvittämään varhaiskasvatuksen opettajien näkemyksiä ympäristökasvatuksesta. Tutkimusta varten haastatellaan varhaiskasvatuksen opettajia.

Haastatteluaineisto jää vain tutkijan omaan käyttöön ja sitä käsitellään tutkimuksessa täysin anonyymisti. Yksittäistä haastateltavaa ei voi tunnistaa tutkimuksessa. Tutkimuksen valmistumisen jälkeen aineisto hävitetään.

☐ Annan luvan haastattelun tekemiseen ja saadun aineiston käyttämiseen tutkimuksessa

Päivämäärä: \_\_\_\_\_

Allekirjoitus: \_\_\_\_\_

## HAASTATTELURUNKO

### Taustakysymykset:

- Kuinka kauan olet toiminut varhaiskasvatuksen opettajana?
- Millainen koulutustausta sinulla on?

### Ympäristökasvatuksen ulottuvuudet varhaiskasvatuksessa:

- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa mainitaan ympäristökasvatuksen osa-alueella kolme eri ulottuvuutta. Nämä ulottuvuudet ovat oppiminen ympäristössä, oppiminen ympäristöstä sekä toimiminen ympäristön puolesta. Koetko, että jokin näistä ulottuvuuksista painottuu toiminnassa enemmän kuin toiset?
  - o Jos painottuu niin miksi?
  - o Miten jonkin ulottuvuuden painottuminen näkyy?
- Mikä merkitys eri ulottuvuuksilla mielestäsi on?
  - o Ympäristössä oppiminen?
  - o Ympäristöstä oppiminen?
  - o Ympäristön puolesta toimiminen?

### Opettajan näkemyksiä ympäristökasvatuksen merkityksestä:

- Koetko ympäristökasvatuksen tärkeäksi varhaiskasvatuksessa?
  - o Jos koet, miksi?
  - o Jos et, miksi?
- Millainen merkitys ympäristökasvatuksella on mielestäsi lapsille?

### Ympäristökasvatuksen toteuttaminen:

- Koetko ympäristökasvatuksen painottuvan enemmän luontokasvatukseen vai ympäristöön yleisesti erilaisissa ympäristöissä?
- Onko ympäristökasvatuksen toteuttaminen sinulle mieluista?
- Vaatiiko ympäristökasvatuksen toteuttaminen ja suunnittelu mielestäsi paljon työtä?

### Muita kommentteja:

- Onko sinulla jotakin muuta, mitä haluaisit sanoa ympäristökasvatuksesta?